



LECTURE DE L'IMAGE ET HISTOIRE DES ARTS : DES RESSOURCES POUR METTRE EN PLACE UNE COMPÉTENCE CULTURELLE SCOLAIRE ?

Nicole Biagioli

► To cite this version:

Nicole Biagioli. LECTURE DE L'IMAGE ET HISTOIRE DES ARTS : DES RESSOURCES POUR METTRE EN PLACE UNE COMPÉTENCE CULTURELLE SCOLAIRE ?. 2012. hal-00757216

HAL Id: hal-00757216

<https://hal.science/hal-00757216>

Preprint submitted on 26 Nov 2012

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LECTURE DE L'IMAGE ET HISTOIRE DES ARTS : DES RESSOURCES POUR METTRE
EN PLACE UNE COMPÉTENCE CULTURELLE SCOLAIRE ?

Nicole Biagioli

Université de Nice-Sophia Antipolis, IUFM Célestin Freinet
Laboratoire I3DL, E.A. 6308,
(InterDidactique Didactique des Disciplines et des Langues)
89, Avenue George V, 06046 Nice Cedex 1
France
biagioli@unice.fr

Mots-clés : lecture de l'image, histoire des arts, interdidactique, culture générale, culture scolaire.

Résumé. En nous fondant sur l'analyse des programmes et d'un choix de manuels collège et lycée de français et d'histoire, de 1977 à 2011, nous montrerons comment la discipline français a construit une compétence culturelle générale en faisant de la lecture de l'image, au départ simple outil au service de la lecture des textes, une pratique autonome, puis comment l'école a tenté d'étendre l'expérience aux autres disciplines en créant l'enseignement de l'Histoire des arts en 2008. Toutefois cette tentative demeure insatisfaisante car elle repose sur un modèle culturel franco-européen, ne reconnaît pas la culture scientifique et technique et ignore les difficultés d'accès à la culture scolaire des élèves qui n'ont pas intégré les compétences de base : lire, écrire, compter. Pour rendre le modèle légitime scolairement, il faut donc réinterroger la notion de culture qui sous-tend la compétence culturelle scolaire.

1. Introduction : École et culture

L'introduction en 2008 de l'Histoire des arts à tous les niveaux du curriculum en France repose de façon aiguë le problème de la place de la culture générale dans le système éducatif (Perrenoud, 2002), tout en présentant un exemple caractéristique de transition entre le modèle curriculaire par savoirs et le modèle par compétences (Perrenoud, 2009).

Cette réforme marque un tournant dans la prise en compte institutionnelle des relations entre les disciplines. Les textes officiels prescrivent la répartition de l'histoire des arts entre les différentes disciplines, niveau par niveau, un encadrement beaucoup plus rigoureux que ceux mis en place pour les Itinéraires de découverte du collège (B.O. n°8, 22 -2-2002) et les Travaux Personnels Encadrés du lycée (B.O.n°41,10-11-2005). La relation interdidactique, cette relation d'interdépendance des disciplines dans l'enseignement-apprentissage qui résulte de leur participation au socle commun (Biagioli, Torterat, 2010), se voit pour la première fois explicitée.

Pour le français qui s'était peu à peu annexé au cours des trente dernières années l'étude de l'image et de l'histoire des arts, c'est à la fois une confirmation rétrospective et une dépossession. En nous fondant sur l'analyse des programmes de français, histoire-géographie et histoire des arts de 2008 à 2011 (école primaire, collège, lycée), et d'un échantillon de manuels de français, d'histoire-géographie et de mathématiques de 1977 à 2012, nous montrerons comment :

- la discipline français a progressivement « inventé » une compétence de culture générale scolaire en faisant de la lecture de l'image, au départ simple outil au service de la lecture des textes, une pratique autonome, appuyée sur la sémiotique de l'image (Groupe Mu, 1992), l'histoire des arts et les rencontres avec les créateurs ;
- les concepteurs des programmes l'en ont dépossédé en institutionnalisant un enseignement de l'histoire des arts interdisciplinaire, fondé sur le socle commun, les sept familles de compétences scolaires, et la référence à des sciences humaines comme l'anthropologie et la sociologie.

- la France n'a pu, à l'issue de cette réforme, rattraper son retard en matière d'interculturalité scolaire et sociale.

2. De l'image dans les livres à la lecture de l'image

Dans les rapports ambivalents que l'école entretient avec les médias, l'image occupe une place centrale. L'opposition cerveau analogique/cerveau digital, issue des sciences cognitives, a eu pour effet de faire prendre au sérieux le rôle de l'image dans le développement psychologique, mais aussi de la diaboliser. Elle représente la face sombre de l'intelligence, celle des passions, contre laquelle il faut renforcer la rationalité, en éduquant l'esprit critique. Du diable, elle a une autre caractéristique : son omniprésence et sa capacité à se glisser au cœur même des savoirs, ce qui rend le départ difficile entre l'image, outil pédagogique et l'image, objet d'étude, faisant vaciller les définitions : « La pédagogie de l'image est une discipline récente. Elle a donc emprunté ses références à des didactiques installées, notamment à la pédagogie du français » (De-La-Bretèque, 1992). La discipline française était prédestinée à se saisir de l'image, habituée qu'elle est à gérer un objet de savoir : la langue, qui est aussi un outil commun d'expression...Au risque de passer un peu plus pour une discipline de service.

2.1 L'image et la lecture

Depuis toujours l'image, celle des abécédaires et des encyclopédies, étaye aussi bien les opérations « inférieures » de la lecture : déchiffrage et mémorisation orthographique que les « supérieures » : compréhension et interprétation. Mais l'image métalinguistique n'attire pas l'attention sur elle. Une peinture, une publicité, sont des images singulières, faites pour surprendre et captiver, comme le texte littéraire. Avant 1975, ces deux types d'image étaient disjoints, le premier abordé au primaire, le second au secondaire, et presque uniquement sous forme de reproduction photographique, c'est-à-dire dans des conditions qui n'étaient pas celle de sa réception normale. Ceci a retardé la mise en relation des deux types dans un fonctionnement sémiotique unique.

2.1.1 L'image pour apprendre à lire

À l'école maternelle, l'apprentissage social de la lecture précède l'apprentissage technique. L'image est avec la lecture du maître la principale aide à l'autonomie de l'élève en compréhension orale. L'élève de petite section doit « comprendre une histoire courte et simple racontée par l'enseignant : répondre à quelques questions très simples sur le texte écouté, guidé par le maître ou par des images, reformuler quelques éléments de l'histoire écoutée », puis « observer un livre d'images ou très illustré et traduire en mots ses observations » (Repères pour organiser la progressivité des apprentissages à l'école maternelle, B.O. hors-série n°3, 3-6-2008). A ce stade, la compréhension s'exerce indépendamment du déchiffrement.

Les « dessins stylisés » que l'enfant reproduit pour apprendre à former les lettres ne sont pas mis en relation avec le dessin créatif. De son côté, celui-ci est très vite rabattu vers la figuration, puisque représenter une chose permet aussi de la nommer et de fixer le capital de mots. L'accès à l'écrit ferme progressivement l'accès à la complexité du signe visuel (Groupe Mu, 1992), avec son niveau matériel (graphique dans le dessin) et son niveau idéal (dénotatif dans le signe visuel figuratif, expressif ou autodésignatif dans le signe abstrait). Seul son parcours culturel personnel pourra –mais l'éventualité est mince– amener l'élève à reconnaître la parenté de ses premiers gribouillages avec l'œuvre de Cy Twombly.

L'icône-texte de l'album invite l'enfant à mobiliser ses savoirs au service du décodage en évoquant son cadre familial. Le texte, au début souvent implicite, augmente avec le capital linguistique et culturel de l'élève qui doit en moyenne section pouvoir « raconter une histoire

racontée ou lue par l'enseignant, au moins comme une succession logique et chronologique de scènes associées à des images » et en grande section « inventer un histoire (à partir de quelques images éventuellement) » (*ibid.*). Aide-mémoire de l'élève non-lecteur, l'image attend le CP pour être étudiée en tant qu'illustration. On commence à la décrire, pas forcément pour elle-même mais pour les informations qu'elle apporte. Puis au cycle 3, elle disparaît, mentionnée seulement dans le programme du CE2, comme lanceur de la description orale et appui de la mémoire narrative.

2.1.2 L'image pour interpréter les textes

L'iconographie des premiers manuels du collège unique paraît aujourd'hui bien terne. Peu d'images en couleur, beaucoup de petits formats, une grande hétérogénéité des genres masquée par le support photographique. Le mot « image » n'y désigne que l'image littéraire. Dans Arnaud/Magnard 6^{ème} 1977, 101, l'exercice : « la flamme tordait son large corps pareil à un torrent »/« ta pivoine rouge », « il n'y a pas un arbre plus compliqué »/« un arbre plus mobile » : A votre tour, évoquez des ombres en employant des images », est surmonté par la photo de deux garçons sautant par-dessus un feu de joie, la nuit. Mais il n'y a pas de mise en rapport explicite du texte et de l'image. Le parallélisme entre peinture et littérature s'esquisse, mais beaucoup de textes littéraires sont encore escortés d'images informatives. Cinq ans plus tard, *Mots et merveilles* 5^{ème} Magnard 1982, annonce explicitement les types de relations travaillées : « les illustrations ont été choisies comme échos, ouvertures ou contrepoints aux textes et peuvent être la source de multiples travaux oraux/ou écrits ». Mais si la BD y bénéficie d'un encart de présentation de ses techniques, elle redevient un texte en images quand il s'agit de pratiquer la logique narrative avec des remises en ordre de vignettes, et des continuations où on laisse à l'élève « le choix entre une BD ou un texte rédigé » (249).

En revanche, texte et image sont nettement différenciés lorsqu'on veut mettre en place la compétence interprétative. Du collège au lycée, les grandes étapes : anticipation du contenu, formulation des hypothèses de lecture, validation, bilan, se fondent sur des images. La comparaison de deux premières de couverture de *L'Étranger* de Camus, (Hatier, 2^{nde} -1^{ère} 2008, 54) débouche à la fois sur la reprise lectorale « si vous avez lu le roman, pouvez-vous expliquer ce choix ? », l'analyse de la fonction illustrative : « Percevez-vous une relation avec le titre du roman ? », et la différenciation de la couverture d'illustrateur, créée pour le texte : celle d'Alexis Oussenko, et de la couverture d'éditeur empruntée à une œuvre indépendante : *Figures au bord de la mer* de Nicolas de Staël. Le questionnaire tend à faire découvrir que l'illustration est la mise en images d'une lecture qui renseigne à la fois sur le texte et sur l'illustrateur. Le rapprochement entre l'image et le texte représente une forme d'expression interprétative à la portée de tous en même temps qu'une entrée naturelle dans l'intertexte généralisé de la culture.

2.2 La lecture de l'image

Les *Instructions et Accompagnement* de 1996 (CNDP, réédition 1999) portent trace des débats qui ont précédé la décision de faire de la lecture de l'image une sous-discipline du français : « l'objectif n'est pas en cours de français, de procéder à une analyse formelle de l'image, même si toute occasion de rendre sensible la dimension esthétique doit être mise à profit. On se borne, en 6^{ème}, à préciser deux dimensions distinctes, tantôt l'image participe d'une création [...], tantôt le message qu'elle véhicule est informatif ou fonctionnel » (38). Le souci d'intégrer les deux dimensions sociales de l'image correspond à la période de maturité du collège unique, qui a réussi à fusionner les cultures du primaire et du secondaire. L'article 2 du décret n°96 du 29-5-1996 insiste sur la nécessité de « faire acquérir, les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune, développer la personnalité de chaque élève [...], et sa compréhension du monde contemporain ». C'est donc la pression sociale qui a fait baisser la garde au verbo-centrisme scolaire, et installé dans les programmes la trilogie oral, écrit, image.

2.2.1 L'image comme texte

Annoncée en 6^{ème} par la rubrique « L'image et le texte », la lecture de l'image n'apparaît qu'au cycle central et en 3^{ème}. Le programme de 6^{ème} contient déjà en germe les principales caractéristiques du curriculum. La lecture textuelle sert toujours de référence mais doit désormais s'adapter aux deux archi-genres iconiques : l'image fixe et l'image mobile ; « Les élèves observent la relation entre l'image et le texte dans au moins un texte associé à des images fixes et un texte associé à des images mobiles » (19). Le contact direct est prescrit : « L'étude des documents iconographiques, des visites de monuments ou de musées accompagnent la lecture de textes pour l'approche des grands mythes de l'Antiquité ». La progression parallèle des deux lectures s'organise autour des grands types discursifs : « certaines images peuvent avoir fonction de narration[.], certaines images peuvent avoir fonction de description[...] certaines images enfin peuvent avoir une rôle de « preuve » d'argument confirmant une opinion » (38-39). La classification des genres iconiques est arrimée à celle des genres textuels. L'une comme l'autre sont ouvertes à l'ensemble des usages sociaux. Le narratif iconique englobe aussi bien « les représentations imagées des évolutions de la chenille au papillon, du têtard à la grenouille ou du singe à l'homo sapiens [...] que la bande dessinée ». Le cycle central renforce l'étude de la fonction illustrative et introduit la fonction argumentative. La 3^{ème} renforce l'étude de la fonction argumentative et aborde enfin « l'analyse du film », à travers une adaptation à l'écran d'une œuvre littéraire, et l'analyse des productions audio-visuelles censée « développer l'esprit critique ».

Dans les manuels, l'image est dotée d'une fiche d'identité complète : nom et date de l'œuvre, nom et date de l'auteur, lieu où on peut voir l'œuvre, dimensions originales. Des leçons spécifiques lui sont consacrées, qui alternent études d'œuvres et présentations de genres. Le vocabulaire méta-iconique : cadrage, champ, contre-plongée, est introduit dans le lexique final. La « grammaire de l'image » fait l'objet d'une fiche récapitulative. Les noms des artistes et les titres des œuvres entrent –enfin !– dans la table des matières.

2.2.2 Les grands mouvements esthétiques, un embrayeur d'interdisciplinarité

A partir des années 2000, le recentrage du français sur la littérature et la production littéraire débouche sur l'introduction de l'écriture d'invention dans l'épreuve anticipée de français du baccalauréat. Le corpus qui sert de support aux trois types de sujets : dissertation, commentaire composé, écriture d'invention, comporte des documents iconiques. Citant le texte qui institue l'épreuve, Hatier 2^{nde}/1^{ère} 2008 (364-65) rappelle que les images « contribuent à la compréhension ou enrichissent la signification de l'ensemble ». Trois cas sont possibles : l'illustration à des fins de contextualisation : photo de plateau pour le théâtre, d'une huître de Bouzigues pour un dossier consacré au poème éponyme de Ponge (*ibid.* 325) ; le contrepoint homologique d'un fonctionnement textuel : « un portrait pictural pose la question de la fidélité à la réalité, comme le portrait textuel » ; la reprise thématique : « une image peut enfin révéler des intentions et une visée qui explicitent la mission de l'artiste » (ex : *La Guerre ou la chevauchée de la discorde* du Douanier Rousseau accompagnant des poèmes de Ronsard, Rimbaud et P. Emmanuel dénonçant les malheurs de la guerre, *ibid.* 363) . L'hyperonyme « artiste » remplace « écrivain », « poète », « dramaturge ».

La lecture de l'image change alors de fonction. Elle se tourne vers la mise en place d'une culture patrimoniale polyvalente basée sur la comparaison des arts, la fréquentation des œuvres et leur lecture experte. Le processus de la lecture analytique est transféré aux œuvres iconiques : identification des informations (ex : pour la photo de Doisneau *Fox-terrier au pont des Arts* (1953) « Où se déroule la scène ? A quelle époque ? ») ; décodage des intentions de l'auteur à partir du texte (« Observez le premier plan : quelle expression lisez-vous dans le regard du chien ? »), retour sur l'impression première (« Aviez-vous tout de suite repéré ce que peint le peintre ? »), mise en réseau (« Cherchez d'autres photos de R. Doisneau, de H. Cartier-Bresson et de J.-H. Lartigue »). L'histoire des arts est abordée à partir des mouvements esthétiques, étudiés à l'échelon national :

réalisme, naturalisme, symbolisme, ou européen : Renaissance, Baroque, Romantisme, Surréalisme. Un nouvel objet d'étude apparaît : le courant culturel (*ibid.* 346°). Fondé sur l'appartenance au même contexte social, industriel et économique, une sensibilité, des structures et des thématiques communes, il ouvre le français à l'interdisciplinarité.

3. L'Histoire des arts et l'intégration culturelle scolaire

Le courant culturel est un objet d'étude homologue à la finalité que poursuit l'école : construire une culture commune, jugée indispensable à l'établissement de la paix scolaire, elle-même prémisses de la paix sociale. Il montre la face positive des conflits qui incitent les créateurs à se regrouper autour de mots d'ordre, de thèmes et de goûts communs, et à profiter de la différence de leurs pratiques respectives pour les enrichir. L'art peut d'autant mieux prétendre à représenter un modèle de communauté multiculturelle heureuse que les luttes pour la reconnaissance symbolique et/ou financière dans tous les domaines artistiques, si bien décrites par les romanciers du 19^{ème} siècle, et à leur suite, par les sociologues du 20^{ème} (Bourdieu, Lahire), ne font pas la une des manuels.

La conception qui sous-tend l'histoire de la littérature et de tous les arts est celle, hégélienne, de l'histoire de l'art : l'art est universel, intransitif et éternel, son essence se dévoilant à travers les époques. C'est un intégrateur inusable. À ce jour quatre items sont venus grossir la liste des arts hégélienne (architecture, sculpture, arts visuels, musique, littérature, arts de la scène) : le cinéma, la photographie, la BD et l'art numérique. Efficace sur le plan pédagogique, ce modèle ne tient compte ni de la mondialisation qui a permis de découvrir d'autres types de pratiques artistiques (orales, liées au travail, à la religion), ni de l'extension du terme lui-même, pourtant assez ancienne. C'est en 1871, dans *Primitive culture*, que l'anthropologue anglais Edward B. Tylor définit la culture comme "that complex whole which includes knowledge, belief, art, law, morals, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society" (Tylor, 1871,1).

3.1 La délocalisation disciplinaire

Le courant culturel resitue le phénomène artistique dans la société et la littérature dans l'art. Il permet d'approcher d'autres écoles picturales que le réalisme, notamment celles issues de sa contestation comme le cubisme ou le surréalisme (Picasso réinterprétant *Les Ménines* de Velasquez, Duchamp grimant *La Joconde*). Ce faisant, le français réussit où la discipline des arts visuels avait échoué : donner du sens aux révolutions esthétiques modernes. En effet en concentrant son effort sur la pratique personnelle et l'art contemporain, celle-ci a déstabilisé un public scolaire qui, à l'instar de la plupart des citoyens, associe l'art à la représentation (Davenne, 2010). Chargé de transmettre un patrimoine qui, même avant 1975, était linguistiquement et culturellement distant, et familier des renaissances culturelles qui peuvent raccourcir des distances réputées infranchissables, comme l'*heroïc fantasy* l'a fait avec le Moyen-Âge, le français a une certaine expérience de la médiation culturelle. De plus, conscient de son inexpérience en la matière, il a adopté vis-à-vis des autres arts une position d'amateurisme éclairé, moins puriste que celle qu'il a longtemps affichée à l'égard de la littérature.

3.1.1 Le vecteur de l'humanisme

L'enseignement du fait littéraire repose sur un treillis formé par les archi-genres : poésie, roman, théâtre, essai, et les époques historiques, longues (ex : Moyen-Age, Renaissance) puis divisées en siècle à partir du 17^{ème} siècle. Sur ce cadre sont piqués auteurs et œuvres chargés d'exemplifier l'évolution des formes et des sensibilités. La diversité stylistique, historique et générique est contrebalancée par un dénominateur commun : l'humanisme. Complémentaire de la notion hégélienne de l'art, l'homme universel révèle sa variété à travers les âges et les civilisations. La double page consacrée par François Hatier, 2011, 2^{nde}/1^{ère}, Méthodes et Pratiques, à « La question de l'Homme du XVI^es. au XX^es. : 1 Quelques grandes questions sur l'homme, 2 Renaissance et

humanisme : optimisme et interrogations sur l'homme, XVII^es. : deux visions opposées de l'homme, XVIII^es. : des idées et des valeurs nouvelles, XIX^es. : de la passion romantique aux combats humanitaires, XX^es. : déshumanisation et nouvel humanisme», fait certes « connaître l'essentiel » comme l'annonce la rubrique, mais un essentiel verrouillé par l'idéologie. Les valeurs universelles justifient l'effacement des différences : « Existe-t-il des valeurs universelles comme le respect de l'autre et de soi-même dans la mosaïque de peuples et de coutumes que constitue l'humanité ? ». On refuse de faire rentrer dans le rang du baroque européen le classicisme, ce mythe hexagonal. L'institutionnalisation de l'enseignement de l'Histoire des arts a donc réactivé dans la discipline des modèles intégrateurs anciens, qui, loin de faire appel aux savoirs historiques et anthropologiques, en barrent l'accès. Ceci justifie *a posteriori* la délocalisation entreprise, mais montre à quel point le français reste prisonnier de ses traditions culturelles et didactiques.

3.1.2 L'ouverture aux autres arts

L'élargissement aux autres arts de la compétence de lecture intersémiotique texte- image n'a posé aucun problème. Ont été touchés d'abord les genres les plus proches de la littérature : en musique la chanson et l'opéra ; dans les arts visuels, la peinture, le cinéma, la photo ; dans la danse, les ballets inspirés des mythes ou de la littérature, dans les arts de la scène : le théâtre ; l'architecture et la sculpture restant confinées dans la contextualisation des extraits littéraires (cf. en 6^{ème}, l'Antiquité gréco-latine). Au final, les arts visuels figuratifs ont encore accru leur impact, ainsi que la compétence de lecture à laquelle les savoirs restent subordonnés. Sur la 2^{ème} de couverture du Magnard, Jardin des lettres 3^{ème} 2012 : « Comment lire une image ? Lire un portrait (de Modigliani), Lire une photo d'art (de Cartier-Bresson), Lire une image de film des Frères Dardenne, Lire une image argumentative (affiche de la campagne WWF 2011) », les seuls éléments d'information disponibles sur les œuvres reproduites sont les références. Aux élèves de poursuivre l'investigation. Certains manuels font la promotion des sites Internet spécialisés.

Les types discursifs ont gardé leur fonction classifiante, notamment l'argumentatif. On voit apparaître des regroupements thématiques autour de questions socialement vives, comme le clonage (avec une nouvelle de C. Thibert « Alter ego », une affiche de Greenpeace et *La reproduction interdite* de Magritte, 291-93). L'étude des mythes (Œdipe, Salomé), insiste plutôt sur les variations du contenu que sur les arts qui le prennent en charge. Le fonctionnement illustratif de l'image l'emporte sur son fonctionnement métapictural. Il peut même aller jusqu'au calembour intersémiotique (ex : le *Pense-bête* d'Alechinsky jouxtant le guidage « Rédiger une dissertation », Hatier, Terres littéraires 1^{ère} 2011, 519). L'art abstrait est le grand perdant de cette ouverture. Il bénéficie certes d'une attention nouvelle, mais à quel prix ! À faire halluciner des portes qui se referment dans le *Développement en brun* de Kandinsky de 1933, peint l'année où les nazis ont fermé le Bauhaus : « En vous aidant de la légende associez cette interprétation aux circonstances liées à la vie du peintre. Quelle serait la signification du tableau si l'on suppose que les rectangles marron sont des portes » (Magnard, Jardin des lettres 3^{ème} 2012, 107), on néglige ce qui fait sa spécificité : la mise en scène de sa production, et sa force : ne retenir des Chemises brunes que la couleur.

3.2 L'histoire des arts, au croisement des disciplines

Jusqu'en 2008, la position du français dans les échanges interdisciplinaires autour des arts était dominante, il se servait de l'image pour outiller la lecture des textes. Depuis, il est censé collaborer, au même rang que les autres disciplines, à l'enseignement de l'histoire des arts. Cette collaboration reste conditionnée par ses objets didactiques : les savoirs sur la langue et la littérature française, les compétences de compréhension et de production écrite et orale, mais aussi et surtout, on vient de le voir, par ses cadres de rationalité, ses modèles explicatifs et ses pratiques. La mésaventure arrivée au *Développement en brun* montre que le croisement des disciplines peut être un facteur d'enrichissement réciproque, mais aussi d'aveuglement collectif.

3.2.1 Un curriculum interdidactique

On trouve déjà dans le BO n°10 du 6-3-1997, sur la première rénovation des collèges, un appel à l'interdisciplinarité pour lutter contre l'hétérogénéité des élèves et la perte de sens des apprentissages. Les parcours diversifiés alors créés peuvent « concerner une ou plusieurs disciplines ». « Ces parcours s'adressent à tous les élèves, ils fixent des objectifs communs à un public hétérogène et s'efforcent de diversifier les pratiques (ce que l'on nomme la pédagogie du détour) pour atteindre ces objectifs. Ils cherchent donc à valoriser les élèves, grâce à une pédagogie du projet qui donne sens à la formation et fait saisir aux élèves la finalité des apprentissages » (Accompagnement des programmes de français collèges, 1999, 128).

L'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (BO. n°32, 28-8 2008), maintient l'objectif de prévention du décrochage scolaire. Mais sa gestion de l'hétérogénéité est elle-même diversifiée. Tous les élèves sont concernés mais pas au même degré : en 1^{ère} par exemple, il y a un enseignement facultatif dans toutes les séries, un enseignement obligatoire en L, et un enseignement préprofessionnel dans les sections artistiques. Surtout on passe d'une conception pédagogique, celle du projet interdisciplinaire, à une conception interdidactique, même si la pédagogie de projet reste fondamentale pour l'approche directe et la pratique artistique. L'objet n'étant pas nouveau, son enseignement n'implique pas la création d'une nouvelle discipline. On se contente de relier les éléments déjà enseignés ici et là et de les organiser, en tablant à la fois sur la conservation des spécificités disciplinaires et sur leur complémentarité : « sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire-géographie-éducation civique, les langues vivantes et anciennes, la philosophie mais aussi les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs » (1-2). Les « trois piliers » : « périodes historiques », grands « domaines » artistiques : arts de l'espace, arts du langage, arts du quotidien, arts du son, arts du spectacle vivant, arts du visuel, listes des thématiques, ne peuvent être étudiés séparément. La progression est spiralaire de la maternelle à l'université. Elle adapte le découpage historique au niveau : 5 périodes au primaire, 4 au collège, trois au lycée, développe progressivement l'étude des domaines artistiques (« leurs contenus sont plus étendus au lycée », 12), intègre les disciplines au fur et à mesure de leur entrée en lice (ex : « arts et économie » au lycée). Les connaissances et compétences acquises font l'objet d'une évaluation en fin de cycle, notamment au Brevet et au Baccalauréat. Un « cahier personnel d'histoire de l'art » (5), permet à l'élève de garder trace de son parcours et de faire valoir ses acquis.

3.2.2 Pour quelles compétences culturelles ?

Pourquoi choisir un objet d'étude marginal pour fédérer les apprentissages ? Si l'on reprend les objectifs affichés (3-4), le premier : « offrir à tous les élèves des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations » est une esquisse d'ouverture culturelle, vite limitée par le second : « les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ». Le troisième : « leur permettre d'accéder progressivement au rang d'« amateurs éclairés », « maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique » s'adresse uniquement à ceux qui entreprendront des études supérieures et devront briller dans les dîners en ville, à supposer qu'on s'y intéresse encore à l'art. Le libellé du quatrième : « les aider à franchir spontanément les portes d'un musée » trahit le message paradoxal (*double bind*) que l'école adresse en permanence à l'élève : sois toi-même, mais comme je le veux. Et le cinquième : « donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture » ne concerne qu'un débouché pré-professionnel limité et aléatoire. De quoi donc justifier l'interrogation de Perrenoud (2002) *De qui la « culture générale » est-elle la culture ?* En fait, tous ces objectifs ne visent qu'à renforcer la culture scolaire, et non la culture générale, qui n'est réclamée qu'à l'enseignant (compétence 3 : « Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale » des « Dix compétences professionnelles des maîtres » (2007). Or dans le référentiel des sept compétences du

livret d'évaluation de l'élève (2007), la « Culture humaniste » est séparée de « La Culture scientifique et technologique », et se trouve en 5^{ème} position alors que celle-ci est 2^{ème}, juste après la « Maîtrise de la langue ».

Cette répartition confirme l'importance des mathématiques et des sciences dans l'orientation en même temps que l'image dissuasive qui est la leur à cause de l'abstraction de leurs objets et des effets négatifs du développement industriel et technologique. La présence de l'histoire des arts dans les manuels de mathématiques est déjà une grande victoire, mais elle reste discrète, sporadique, et inorganisée. Ainsi le manuel le plus engagé dans la réforme, le seul à référencer les œuvres qu'il cite : Mathématiques Zenius 3^{ème}, Magnard 2012, classe sous la rubrique « Mathématiques et art » (au singulier) les exercices qui utilisent des œuvres comme support didactique (ex : la *Demi-sphère* de Marta Pan (1923-2008), pour faire calculer le volume d'une boule, 299) ; « Mathématiques et+ nom de l'art concerné », ceux qui sensibilisent à une lecture mathématique des œuvres en faisant retrouver les savoirs mathématiques impliqués dans leur élaboration (ex : Maths et architecture, rosace du temple de Diane à Nîmes, 277), réservant « Histoire des arts » aux informations sur l'évolution des applications mathématiques dans l'art (chambre noire et théorème de Thalès, 247 ; pyramide de Pei, 300). A l'évidence, la discipline serait plus à l'aise pour s'intégrer au schéma organisationnel si elle pouvait se fonder sur ses nombreux échanges avec l'art contemporain, et cela pourrait contribuer à l'humaniser aux yeux des élèves. Mais la culture humaniste ne saurait admettre que les sciences puissent inspirer les arts.

Pourtant l'histoire des arts a aussi fait bouger les positionnements à l'intérieur de la famille « littéraire ». D'abord en amenant l'histoire et le français à reconnaître la spécificité des disciplines artistiques. Français 3^{ème} Jardin des lettres Magnard consacre une double page à la construction triangulaire de *Guernica* de Picasso (177-78), Histoire 1^{ère} Hatier une double page aux comics de la guerre froide (130-31). Elle a aussi agi comme un catalyseur d'interculturalité. Les deux disciplines avaient déjà commencé à différencier leurs objets, en utilisant des supports communs, les textes fondateurs : Odyssée, Bible, Coran, dont le français traitait l'aspect littéraire et l'histoire l'aspect documentaire. Le renforcement de l'étude des arts accentue ce processus, en mettant tous les arts sur le même plan, au lieu de les lier à leur spécialisation didactique, par exemple en français l'affiche à l'argumentation et la peinture à l'histoire littéraire, alors que l'histoire les utilise indifféremment pour montrer l'impact de ce qu'elle appelle la « culture de guerre » (Histoire 1^{ère} Hatier, 90). Un métissage s'esquisse. L'histoire fait appel à l'analyse de discours pour décrire le mécanisme idéologique de l'art de propagande (*ibid.*, 190), mais caviarde irrespectueusement le texte de la création du monde dans la Genèse pour n'en garder que le schéma hebdomadaire (Histoire-géographie 6^{ème} Hatier 2009, 134). Le français introduit dans « L'Art et la grande Guerre » (Français 3^{ème} Jardin des lettres Magnard 2012, 132) la correspondance des poilus, sur le modèle de l'histoire et avec une iconographie similaire (cartes postales, photos de tranchée) mais revient dès la leçon suivante aux « Artistes en guerre » (134) qui perpétuent le mythe romantique de l'artiste mage éclairant les foules (sur les horreurs de la guerre).

Le résultat le plus probant de la réforme est sans doute d'avoir commencé à déboulonner l'utopie qui la fondait : celle des arts facteurs de cohésion sociale. Mais cela n'a fait que redoubler le problème, les arts risquant à leur tour d'être diabolisés au fur et à mesure que l'on découvre les artistes engagés du « mauvais côté de l'histoire ». Pourtant, – c'est son deuxième effet positif – elle a introduit dans les programmes quelques touches d'ouverture culturelle. Français 6^{ème} Magnard 2009 (69) compare les descriptions du déluge dans la Bible (illustrée par *Le Déluge* de Poussin) et dans le Coran (illustrée par une miniature turque), ce qui fait mentir le stéréotype de la culture coranique iconoclaste. Histoire-géographie Hatier 6^{ème} retrace l'évolution du judaïsme. Trop ouvertement centrés sur l'acculturation à la laïcité républicaine française, ces efforts menacent cependant à chaque instant de se retourner contre leur but : risquant d'indisposer contre ces religions dont la connaissance est imposée et contre le déni de la posture du croyant qu'on se refuse à étudier. Il faudrait enfin – c'est le travail des enseignants –, les adapter au profil culturel de chaque classe.

4. Conclusion : Culture humaniste et interculturalité, deux logiques contradictoires

Si la culture est « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions » (Cuq dir., 2003, 63), l'enseignement de l'histoire des arts mis en place en 2008 n'atteint pas son but car il repose sur un modèle culturel incomplet et parcellaire : celui des lettres et des arts, issu de la culture européenne. « Plus on est cultivé, plus nombreuses sont les distinctions que l'on peut instaurer » (*ibid.*). Dans le contexte qui est le nôtre : mondialiste, transgénérationnel et multiculturel, l'humanisme des Lumières et de la Déclaration des droits de l'homme n'est plus rassembleur. Même la compétence culturelle ne peut plus se limiter à la maîtrise de l'arborescence d'un seul domaine comme la décrit le dictionnaire précité : « en bas de l'échelle de la culture, on commence par ne pas confondre Balzac et Platini, puis un peu plus haut Balzac et Stendhal, puis encore plus haut, Eugénie Grandet et le Père Goriot puis au-dessus chacune des filles du Père Goriot, etc. ». Il est en effet plus facile de ne pas confondre Balzac et Platini lorsqu'on sait que Balzac a vécu au 19^{ème} siècle. Sinon, ce ne sera pas avec Platini qu'on le confondra mais avec un footballeur homonyme, comme dans les années 1990, on confondait Roland Barthes et le champion de tennis Pierre Barthes. De plus, le foot est ici présenté comme une sous-culture. On voit combien les préjugés culturels sont tenaces, même dans un cadre qui institutionnalise l'enseignement de l'interculturalité. Or les différences culturelles ne sont pas seulement des distinctions sémantiques, ce sont aussi des discriminateurs sociaux.

Savoir reconnaître et apprécier les différentes formes d'art n'est certes pas une ressource inutile. Cependant s'il peut aider à supporter l'insupportable, le capital symbolique est impuissant à prévenir le danger des distinctions culturelles lorsque elles deviennent des outils de ségrégation. Les bourreaux de Thérèse appréciaient sincèrement le talent musical de leurs victimes. Ce sont les sciences humaines, histoire, économie, sociologie, qui ont retracé les mécanismes des conduites génocidaires. Et ce sont les sciences exactes qui permettent de prévoir et de gérer déséquilibres, conflits et changements sociaux. C'est pourquoi le modèle interculturel de l'école doit englober non seulement l'ensemble des langues-cultures humaines incarnées par les acteurs scolaires, mais aussi l'ensemble des disciplines d'enseignement, qui contribuent par le croisement des connaissances, capacités et attitudes qu'elles mettent en place, à former des « citoyens éclairés ». Et puisque l'accès à ces connaissances, capacités et attitudes, repose sur les compétences fondamentales, lire, écrire, compter, qui font cruellement défaut à un certain nombre d'élèves dès la fin du primaire, c'est d'abord au service de ces compétences-là que l'histoire des arts devrait se mettre, au lieu de se borner à les présupposer.

5. Bibliographie

- Biagioli, N., Torterat, F. (2012). La recherche en interdidactique : apports méthodologiques et pratiques. M.-F. Bishop dir. Les didactiques en question. De Boeck, 269-278.
- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). Dictionnaire du français langue étrangère et seconde. CLE international.
- Davenne, Ch. (2010). Petit catalogue des stéréotypes en usage dans le domaine des arts visuels enseignés à l'école. Le langage et l'homme ; Dossier Le stéréotype, entre didactiques des langues et didactiques des disciplines. Biagioli dir. XXXV.2. E.M.E, 119-126.
- De-La-Bretèque, F. (1992). Image, lecture et didactique. Trema (2), 3-14.
- Groupe Mu (1992). Traité du signe visuel. Seuil.
- Perrenoud, Ph. (2002). De qui la « culture générale » est-elle la culture ? Kuenzel, K. (dir.) Allgemeinbildung zwischen Postmoderne und Bürgergesellschaft. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung / International Yearbook of Adult Education, (30), 37-56.
- Perrenoud, Ph. (2009). Du concept aux programmes : incohérence et précipitation. Cahiers pédagogiques (476), 15-17.
- Tylor, E. B. (1871). Primitive Culture [Vol.1]. John Murray.